

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

## Розділ I

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

УДК 37.018:001.16

Семен Гончаренко

## НАУКОВІ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЦІ

Однією з найважливіших закономірностей розвитку науки є суворе наступність ідей, концепцій, методів дослідження, які складають зміст будь-якої науки. Люди різних поколінь, здійснюючи процес наукового розвитку, ніби передають із рук в руки нагромаджений ними "духовний капітал". У зв'язку з цим постає відома споконвічна проблема учителів і учнів, старшого і молодого поколінь в науці, засновників нових наукових напрямів та їхніх продовжувачів, коротше кажучи, проблема наукових шкіл.

Створення наукових шкіл – добра вітчизняна традиція, яка є наслідком особливостей культурно-історичного розвитку України. Це стосується і наукових шкіл з педагогіки і психології.

Поняття "наукова школа" є багатозначним і досить розпливчатим. Коло явищ, які називаються в наукознавчій, соціологічній, психолого-педагогічній літературі науковими школами, невинуватно розширюється. Їх буває важко відрізнити від інших типів наукових співтовариств і форм взаємодії між ученими.

Відповідно пропоновані в літературі класифікації наукових шкіл, їхні характерні ознаки і притаманні окремим школам особливості виявляються неспівставними. Пов'язано це із складністю і неоднозначністю самого феномена наукових шкіл.

Етимологічне поняття "наукова школа" посідає місце між поняттями про "школу" і про "науку" як систему наукових знань і особливу діяльність з їх виробництва. Отже, тут розуміють таке співтовариство вчених, які зайняті не лише самою "наукою", але й "навчанням науці" – передачею і засвоєнням знань і прийомів діяльності, необхідних ученому наступного покоління.

Чому не кожен групу вчених, які зробили внесок у розвиток

---

1 Рукопис статті "Наукові школи в педагогіці" є одним із останніх, підготовлених до друку академіком Семеном Устимовичем Гончаренком. Друкується в авторській редакції без скорочень.

наукового напрямку, або намагалися фальсифікувати основні програми цього напрямку, правомірно називати науковою школою?

Які з сучасних наукових колективів дійсно є науковими школами, навіть якщо вони так не називаються, що об'єктивно вимагають особливого ставлення до себе з боку решти наукового співтовариства і органів управління наукою? Розв'язання цих питань, об'єднаних у підпроблему "ідентифікація наукової школи", вимагає звернутися до методів аналізу оцінки наукових досягнень.

Передусім звернемо увагу на те, що при всій різноманітності підходів до визначення поняття "наукова школа" і пропонованими для цього системами критеріїв, самого факту наявності даного феномена ніхто в принципі не заперечує. Саме тому в подальших міркуваннях, виходячи з факту існування наукових шкіл, спробуємо виділити найбільш загальні закономірності, які визначають своєрідність цього явища незалежно від його масштабів.

У науковій літературі при розгляді діяльності наукових шкіл найчастіше спираються на найбільш істотні ознаки.

По-перше, наукова школа є науковим колективом на чолі з науковим керівником, який є автором певної дослідницької програми. Наукові програми такого роду поєднують в собі перелік проблем, на розв'язання яких орієнтуються колектив, з визначенням принципів підходів до їх розв'язання. Наявність цих підходів передбачає, що в керівника наукової школи є теоретична концепція, яка корегується і збагачується у процесі роботи. Не завжди діяльність наукової школи починається з того, що її науковий керівник пропонує наукову теорію, яка дістала визнання в науковому світі: в ряді випадків ця теорія створюється у процесі діяльності наукової школи. В утворенні такої теорії беруть участь співробітники даної школи, однак вирішальна роль в її опрацюванні, як правило, належить керівнику.

По-друге, для більшості наукових шкіл, на відміну від інших наукових колективів, характерним є зрівнювання в актуальності, з одного боку, завдань наукового характеру, з другого – підготовки оригінальних дослідників. В науковій школі, де підготовка дослідників недооцінюється, існує принципово інший клімат, ніж у тій, де це завдання висувається на перший план. Такі школи, як правило, позбавлені перспективи пережити свого керівника і тим самим ініціювати дочірні і внучаті наукові школи. Прикладом школи подібного типу, на жаль, була школа відомого українського дидакта В. І. Помагайбо, яка практично розпалася після його смерті, хоча її співробітники продовжують успішно працювати в галузі дидактики. В науковій школі такого типу єдиний генератор ідей – її керівник, який орієнтує колектив на їх перевірку і розвиток, але не на висунення нових ідей, закладання нових наукових напрямів.

Відомий російський хімік лауреат Нобелівської премії М.М. Семенов писав, що талановиті учні не повинні повторювати праці учителя, не обов'язково повинні розвивати його конкретні

ідеї, тому що таке розуміння школи нерідко веде до епігонства і її виродження. Такі наукові школи, говорячи словами відомого французького фізика Л. де Бройля, часто перетворюються в капелу віруючих, де панує непримирима ортодоксальність. Вихованці таких шкіл найчастіше виявляються епігонами. Безперечно, значно сильніше впливають на розвиток науки наукові школи, які однаково активно розв'язують як завдання наукового характеру, так і завдання підготовки нових поколінь вчених. Такими науковими школами у вітчизняній психолого-педагогічній науці були школи Г.С. Костюка і С.Х. Чавдарова.

По-третє, для наукової школи характерний певний стиль роботи, який залишається незмінним при зміні проблематики. Мабуть, ця риса, відмічає англійських біохімік Г. Кребс, робить наукову школу найбільш привабливою для молоді, яка дістає в ній те, що надзвичайно складно набути, не працюючи в тісному контакті з керівником наукової школи, не дихаючи її атмосферою. Отже, притягуюча риса наукової школи – стиль роботи (“клімат”). Наприклад, “клімат” Копенгагенської школи теоретичної фізики Нільса Бора відомий фізик-теоретик лауреат Нобелівської премії Віктор Ф. Вайскопф характеризує так: “Навряд чи можна уявити собі ту атмосферу ентузіазму і інтенсивного піднесення, яка панувала тоді в Інституті теоретичної фізики, очолюваного Нільсом Бором. Вплив Бора проявився тут в повну силу. Він створив свій особливий стиль фізики – копенгагенський стиль”.

Характерні риси стилю наукової школи, з якої виходять оригінальні дослідники, новатори в науці, – це демократизм, повна відсутність в науковій роботі “табелів про ранги”: визнання вирішальною цінністю не службового положення наукового керівника, а силу і своєрідність його мислення; дух партнерства в пошуках розв'язання проблеми, в пошуках істини; сміливі ініціативи; повага до критики, виховання здатності до самокритики. Наукова школа залишає незгладний слід в історії науки не лише тому, що в ній успішно розв'язуються актуальні проблеми, але й тому, що з неї виходять нові люди науки, які формують нові наукові напрямки і нові наукові школи.

Наукові школи виникли на початку XIX ст., на певному етапі розвитку науки: до цього часу наукові проблеми, які мали епохальне значення, висувалися і розроблялися окремими вченими.

Наукової школи не може бути без учителя, без учнів, без предметного змісту спільної діяльності, але кожна школа в науці обов'язково відрізняється також деякими унікальними, однієї лише їй притаманними, властивостями. Природа науки не терпить редуплікації, відтворення стандартних продуктів, винайдення винайденного. Тому функція навчання, прилучення до традиції невіддільно з'єднана в науковій школі з пошуком нових розв'язків і підходів – як концептуальних, так і методичних. У цьому розумінні кожна наукова школа унікальна.

Різні наукові школи демонструють нам різні форми їхньої внутрішньої структури. Але в будь-якому випадку, якщо наукова школа – це соціальний організм, елементарна структура якого представлена у відношенні “учитель і учні”, то це відношення може набувати різного вигляду. Наукова школа може функціонувати в процесі наукового пізнання як соціальний механізм лише тоді, коли, з одного боку, вчений або група вчених націлені на досягнення прогресу знання і передають безпосередньо свої знання великому числу учнів за допомогою друкованих або усних форм комунікації, і з другого боку, коли учні засвоюють цю концепцію і розвивають її далі в різних напрямках.

Наукові школи не можуть бути запрограмованими ззовні, створеними адміністративним шляхом. Тому ні зовнішнім інстанціям, ані самому керівнику не слід визначати заздалегідь конкретний шлях розв'язання співробітником проблеми дослідження.

Керівник наукової школи має бути вільним від уявлення, ніби єдино вірним є той шлях розв'язку, який йому знайомий, і що лише відомі йому експериментальні або теоретичні методи є вірними й доцільними. Якщо ідеї і пропозиції співробітників базуються на солідній природничо-науковій або технологічній основі, то має бути дозволено досліджувати їх доти, поки матеріальні витрати і витрати часу перебувають у розумному співвідношенні з успіхами в науковому пізнанні або ж з народногосподарською вигодою, очікуваною у зв'язку з розв'язком даної задачі.

Новаторство, почуття нового, яким володіють керівники наукових шкіл і які вони прививають своїм учням і послідовникам, означає, що відповідні наукові школи звернуті своїм обличчям до прогресу науки.

Будь-який справжній учений радий тому, що його послідовники, продовжуючи напрям його ідей і праць, підуть далі, перевершать його, створять щось нове, яке поглиблює наукове пізнання, розширює його горизонт. У свій час Леонардо да Вінчі висловлював щирий жаль, що жоден з учнів його школи не перевершив його як учителя у своїх дослідженнях.

Відтак, наукова школа – це традиція мислення, особлива наукова атмосфера, поява значної наукової ідеї, що є головним для створення наукової школи. Однак далеко не кожна ідея, далеко не будь-який напрям у науці, який згуртував навколо себе достатню кількість науковців, зайняв офіційне місце в наукових організаціях і навчальних закладах та очолений активним діячем, який претендує на роль учителя, може бути названий науковою школою. Для цього необхідні ще дві обов'язкових умови: по-перше, він повинен бути прогресивним, сприяти подальшому успішному розвитку науки і не гальмувати розвиток інших, справді наукових, хоча й відмінних від нього напрямів. По-друге, він повинен перебувати на магістральній лінії розвитку даної галузі наукового

знання, бути орієнтованим до розв'язання таких задач, за якими майбутнє.

В українському науковому світі термін “наукова школа” прижився й охоче використовується протягом сторіч, правда не завжди коректно стосовно цілих галузей наукового знання, що зародилися завдяки діяльності вітчизняних дослідників і дістали світове визнання.

У наукознавчій літературі здійснено багато спроб класифікації великої різноманітності наукових шкіл. Скористаємося класифікаціями, запропонованими в збірнику, де наукові школи класифікуються за видом зв'язків між членами наукової школи. Наукові школи як групування вчених характеризуються єдністю часу і місця, тобто передбачають наявність безпосередніх зв'язків і контактів між членами даного співтовариства, коли вчені працюють в одному, можливо кількох колективах, об'єднані одними цільовими установками, дотримуються спільних наукових принципів у процесі роботи.

Об'єднуючим началом для наукової школи як угруповання є людина, яка володіє унікальним способом роботи, коли її спосіб теоретичного мислення або експериментального дослідження не передається традиційним шляхом і не може передаватися через текст, коли передача такого унікального способу мислення і діяльності здійснюється лише “з рук в руки”. Це зовсім не означає, що в науковій школі як угрупованні відсутня науково-дослідницька програма, але вона не завжди і необов'язково явно формулюється й оформляється.

Прикладом наукової школи типу групування може бути сукупність учених (дослідницький колектив), яка досліджує фундаментальну проблему філософії освіти. Організаторами і керівниками цієї школи в Україні виступають академіки НАПН В.П. Андрущенко, В.Г. Кремень, професор В.С. Лутай. Представники школи виходять з розуміння філософії освіти як науки, яка досліджує загальні закономірності сфери освіти, її взаємовідносини з іншими сферами – культурою, економікою, політикою, соціальною сферою, яка залишає осторонь власне питання освіти. Філософія освіти покликана виробляти загальні орієнтири освіти – стратегічні, цільові, методологічні.

Організатори й керівники опрацювали загальні концептуальні засади філософії освіти у вигляді методологічних принципів:

1. Найважливішим завданням сучасної освіти проголошено формування нового наукового світогляду, який би неантагоністичним чином розв'язував загальносоціальні й освітні суперечності. Нова світоглядна парадигма не просто формує нову наукову картину світу й оновлює стиль наукового мислення – вона змінює наукову онтологію, задає орієнтири ментальності або світорозуміння, заснованого на Розумі.

2. Сучасна філософія освіти покликана долати

однобічність індивідуалістичних і колективістичних тенденцій.

3. У розв'язанні найгостріших суперечностей сучасності велике значення має принцип зведення протилежностей у нескінченності до розкриття їх загальної суті.

Найважливіше значення має застосування в освіті принципу нової діалектики – розв'язання найважливіших суперечностей як у теоретичній, так і реально практичній діяльності діалоговими методами замість антагоністичних, пов'язаних з перемогою однієї протилежності над іншими.

У наукових школах типу наукової течії зв'язки переважно опосередковані: наукові статті, монографії, журнали, конференції тощо, але знову ж таки: на базі єдиних теоретичних установок. Дослідники не об'єднані єдиною географічною точкою, і функціонування течії може бути значно розтягнуте в часі.

Прикладом школи типу наукової течії в Україні може бути школа електронного дистанційного навчання. Специфічні особливості цього виду дистанційного навчання, і принципи побудови та концептуальні психолого-педагогічні засади їх дослідження обґрунтував керівник школи академії НАПН, професор В.Ю. Биков.

1. Гнучкість і адаптивність навчального процесу до потреб і можливостей учнів, коли учні працюють у зручній як для викладача, так і для учня для такої роботи час у зручному місці й зручному темпі, що надає великі переваги для тих, хто бажає продовжити освіту без відриву від виробництва, навчатись у певному навчальному закладі, у певного педагога, вченого, коли реальні можливості для цього відсутні тощо.

2. Модульний принцип побудови навчальних програм, який передбачає поділ навчальної дисципліни на логічно замкнуті блоки, які називаються модулями або юнітами, в рамках яких проходять як вивчення нового матеріалу, так і контрольні заходи з перевірки його засвоєння.

3. При електронному дистанційному навчанні змінюється спектр функцій педагога: деякі відомі функції стають домінуючими, а деякі виникають, як нові. Використовуються спеціалізовані форми організації навчальної діяльності учнів чи студентів та інформаційно-комунікаційно орієнтовані педагогічні технології.

4. Використання стандартизованих процедур і протоколів взаємодії у мережевих системах електронного дистанційного навчання.

5. Створення єдиного інформаційно-освітнього середовища підтримки функціонування і розвитку систем мережевого електронного дистанційного навчання.

Різним для даних типів наукових співтовариств буде й об'єднуюче начало. Для наукової течії таким є парадигма або якась ідея, висловлена основоположником, що задає напрям дослідження і пошуку, проблеми і методи дослідження. Наприклад,

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

у педагогіці з дидактичних питань проблемного навчання склалися дві основні наукові течії, очолювані І. Я. Лернером і М.І. Махмутовим. Одна з них опрацьовує переважно способи, прийоми і методи організації навчально-пізнавального процесу, друга – проблему системи пізнавальних задач і її ролі в розвитку пізнавальної самостійності учнів. Природно, що, розглядаючи питання проблемного навчання з різних позицій, дослідники, які належать до цих течій, мають різні, часто протилежні наукові погляди.

Специфічною рисою, яка відрізняє наукове групування від течії, можна відзначити наявність у ній організатора і керівника, який здійснює функцію управління дослідженням. Течія не обов'язково має свого лідера і повністю обходиться без єдиного керівного начала. Основні орієнтири діяльності прихильників течії задаються її програмою, найважливіші елементи якої містяться в ключових публікаціях засновника течії. Відносини в науковій течії звичайно будуються за типом “засновник-послідовники”. Наукова школа як угруповання може спричинити початок новій науковій течії (відомим прикладом може бути психологічна школа Л. С. Виготського), а в рамках течії, що склалася, можуть формуватися різні наукові школи як угруповання.

Становлення школи як наукової течії здійснюється, коли теорія чи концепція, яку розробляє школа або окремий учений, вже набула певної популярності у наукових школах. А тому ця теорія існує і розвивається незалежно від свого творця, тобто утверджується як наукова традиція.

Прикладом наукової школи як течії може бути наукова школа соціальної педагогіки, започаткована в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова під керівництвом професора А.І. Капської як міжгалузева галузь педагогіки і соціології, в якій розглядаються проблеми зайнятості і працевлаштування молоді, соціального захисту учнів, людей похилого віку, осіб з особливими потребами, інвалідів, безробітних, біженців, військовослужбовців та їх сімей, опрацьовуються заходи з соціальної роботи з населенням, конструктивними змінами в соціумі і системі життєзабезпечення людини. Згідно опрацьованої А. І. Капською концепції об'єктом соціальної педагогіки виступає координація та особливості впливу соціальних явищ, процесів та відносин на соціальне функціонування дітей та молоді, а предметом – виховання людини в соціумі (створення умов для розвитку активної, моральної, гуманістичної особистості, здатної творчо реалізувати свої здібності, адаптуватись у соціокультурному середовищі, розвивати власні життєві ресурси для самоствердження, самореалізації).

Школою обґрунтовано навчальну дисципліну для університетів “Соціальна педагогіка”, вивчення якої допомагає оволодівати різними педагогічними технологіями, які дають змогу забезпечувати соціальне виховання, соціалізацію дітей та молоді,

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

стимулювати їх до виконання соціально значущої діяльності, сприяти попередженню кризових проблем, прояву негативних явищ, відхилень у поведінці, спілкуванні, способі життя.

Як варіант перехідної форми між науковими угрупованнями і науковими течіями можна розглядати “невидимий коледж”. За означенням Д. Прайса, це група з вивчення проблем, яка не має організаційного оформлення. У таких групах виробляються різні механізми неформальних зв'язків. Крім розсилання препринтів не лише майбутніх публікацій, але й ходу досліджень і орієнтовних передбачуваних результатів, у кожній групі існує коло інститутів, дослідницьких центрів, літніх шкіл, які використовуються для зустрічей невеликої кількості членів. Об'єднання типу “невидимий коледж” характерні більшою мірою для природничих наук.

Згідно з методологічним статусом наукових ідей можна виділити експериментальні й теоретичні наукові школи.

Мабуть, чи не найбільш ефективною і популярною зарекомендувала себе теоретична наукова школа педагогічної майстерності, започаткована академіком І.А. Зязюном ще в 70-ті роки ХХ століття. Сьогодні члени цієї школи чи її прихильники працюють не лише в педагогічних вищих навчальних закладах, але й у професійних. Концепція педагогічної майстерності зацікавила багатьох зарубіжних педагогів. Так, у Російській Федерації створено два Університети Педагогічної майстерності, видаються монографії. Ідеї школи зацікавили педагогічну громадськість Білорусії, Китаю, Польщі, США, Японії.

Згідно центральної ідеї, запропонованої І.А. Зязюном як організатором школи концепції дослідження, педагогічна майстерність розглядається як комплекс властивостей особистості педагога, який забезпечує самоорганізацію високого рівня педагогічної діяльності на рефлексивній основі. Сутність педагогічної майстерності науковий керівник школи і його учні вбачають в особистості вчителя, в його позиції, у здатності виявляти творчу ініціативу на основі реалізації власної системи цінностей.

Педагогічна майстерність розглядається ними як вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання та виховання. У ході досліджень членами школи встановлено, що найважливішою властивістю педагогічної майстерності є гуманістичне спрямування діяльності педагога, його професійна компетентність, педагогічні здібності й педагогічна техніка. При цьому педагогічна майстерність у структурі особистості педагога – це система, здатна до самоорганізації, системноутворювальним чинником якої є гуманістична спрямованість, підвалиною педагогічної майстерності є професійна компетентність.

Школою детально опрацьовані методологічні й методичні



засади формування педагогічної майстерності в майбутніх педагогів і розвитку її в працюючих, запропоновані критерії оцінки рівня педагогічної майстерності, широко і всебічно апробовані на практиці.

Цікаво зауважити, що незалежно від наукової школи І.А. Зязюна наукову школу дослідників педагогічної майстерності створив відомий американський педагог-реформатор Джон Холт. Сутність педагогічної майстерності вчителя Холт розглядав в дискурсі навчальних невдач учнів, дав характеристику проявів неправильної поведінки педагога, накреслив шляхи вдосконалення його педагогічної майстерності на основі застосування закономірностей природовідповідного пізнання світу. Важливе джерело розвитку педагогічної майстерності вчителя Дж. Холт вбачав у здатності педагога визначити, яким чином учні сприймають школу. Встановив, що негативне ставлення учнів до школи пов'язане з трьома основними факторами: а) учні бояться; б) учням нецікаво; в) учні дезорієнтовані.

Встановив безпосередню залежність неуспішності учня від неправильної поведінки вчителя, низького рівня педагогічної майстерності.

Проявами неправильної поведінки вчителя Дж. Холт вважав такі педагогічні дії: акцентування уваги вчителя на правильній відповіді, а не на процесі мислення, розв'язуванні проблем; відсутність спостереження за діяльністю учнів на уроках і в позаурочний час; негативне оцінювання вчителем пізнавальних здібностей учнів; нагнітання атмосфери страху, приниження і недовіри; перетворення процесу навчання в догматичне, рецептурне, нівелюючи, нудне дійство; введення нескінченної психологічної війни з учнями, щоб відчувати себе самодостатнім і успішним.

Високою ефективністю діяльності зарекомендувала себе створена в Інституті педагогіки НАПН України під керівництвом академіка В.Р. Ільченко експериментальна науково-педагогічна школа між предметної інтеграції. У наукознавстві й педагогіці розглядають різні види між предметної інтеграції знань і відповідно інтегрального підходу – сутнісна, холістична, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована інтеграція.

Філософським обґрунтуванням методології міжпредметної інтеграції можна вважати дослідження В.Н. Сагатовського, який у своїй праці “Філософія гармонії, яка розвивається”, виклав вчення про соціально-антропологічну цілісність людини, єдність окремої і сукупної людини, в якій “людське в людині” формується індивідуальним шляхом.

Згідно опрацьованої школою концепції інтеграція – це не просте об'єднання довільної множини елементів і пов'язаних між собою лише ситуативно (не конгломерат), а перехід кількості в якість. Міжпредметна інтеграція – це стратегічний напрям удосконалення освіти, цілеспрямоване об'єднання всіх навчальних

дисциплін для цілісного вивчення явищ і процесів, формування цілісної наукової картини світу, цілісного наукового світогляду. Однак між предметна інтеграція не зводиться лише до узгодження наукового змісту навчальних предметів. Її метою є формування умінь учнів користуватися “апаратом” (методологією, законами і принципами, основними поняттями і положеннями) навчальних предметів як методологічним, теоретичним і технологічним засобом розв’язання пізнавальних проблем і завдань.

Реалізація інтегративного підходу в навчанні забезпечує цілісність знань учнів різних рівнів, цілісність знань про навколишню дійсність, про природу, суспільство, цілісність знань з певної освітньої галузі, навчального предмету чи курсу.

Учасники наукової школи ведуть фундаментальні, теоретичні й прикладні дослідження дидактичних засад інтеграції змісту освіти, реалізації їх у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Опрацьовано концепцію формування цілісної природничонаукової освіти та природничої картини світу, теоретичні та методичні засади змісту освітньої галузі “Природознавство”, створено методичну систему навчально-методичного забезпечення для вивчення освітньої галузі.

У діяльності наукової школи активну участь беруть учителі-експериментатори, а тому більшість результатів дослідження проходять апробацію й дослідну перевірку.

Суть нової ідеї, яка лежить в основі дослідницької програми може полягати в застосуванні до розв’язання актуальної проблеми методу, який раніше не застосовувався, запозиченого з іншої галузі, тобто в застосуванні відомої методики до дослідження різних предметних галузей. Яскравим прикладом може бути школа застосування синергетичного підходу до дослідження педагогічних явищ, до реформування освітніх систем, започаткована членом-кореспондентом НАПН України професором О.В. Чалим і професором Л.С. Лутаєм. В пошуках суті і місця пропонованих інновацій в освіті члени школи прийшли до висновку, що корисним може виявитися синергетичний підхід, який в багатьох відношеннях є сучасною методологічною основою проектування соціальних (в тому числі й педагогічних) систем. Система освіти належить до числа складноорганізованих і відкритих соціальних систем, що взаємодіють з навколишнім середовищем, черпаючи з нього енергію, речовину, інформацію, соціальних систем, які перебувають у процесі постійного саморозвитку і мінливості (стохастичності).

Посилений інтерес до синергетики педагогів на початку ХХІ ст. породжений прагненням подолати однобічний і одномірний підхід до вивчення дійсності, характерний для природничих і гуманітарних наук, а також гострою необхідністю формування в молоді цілісного уявлення про навколишній світ, цілісної наукової картини світу й наукового світогляду.

Синергетика пропонує нове бачення проблем, передбачає

перехід від лінійного мислення, яке характеризується розумінням розвитку як заздалегідь заданого, жорстко детермінованого, який не має альтернативи, наявністю прямої залежності між зовнішнім впливом на систему і її поведінкою, до нелінійного розвитку, який допускає множину шляхів цього розвитку.

Одне з ключових понять синергетики – флуктуації, тобто збурення в системі, які породжують хаос, дезорганізацію, які “розгойдують” її (і одночасно усталені уявлення про неї) і підводять систему до точки біфуркації. Аналіз сучасної української, та й світової, освіти в контексті синергетичної парадигми дає досить переконливі підстави для розгляду інноваційних процесів як своєрідних флуктуацій, які розгойдують традиційну знанієво-просвітницьку, сциєнтичну модель освіти. Будь-який інноваційний процес в системі освіти з неминучістю вносить необоротні деструктивні зміни в інноваційне соціально-педагогічне середовище, які супроводжуються руйнуванням цілісних уявлень про педагогічний процес.

“Розгойдана” під впливом флуктуацій система підходить до точки біфуркації, тобто своєрідної розвилки доріг, які становлять всю множини потенціальних стратегій подальшого розвитку (синергетика із багатоваріантності).

Аналіз в контексті синергетичного підходу має і важливе світоглядне значення для всіх, хто пов'язаний з освітою. А важливий він, передусім, тим, що позбавляє від благодушного чекання того часу, коли стабільність, стійкість і порядок самі по собі стануть домінуючими тенденціями, причому значною мірою завдяки тому, що в освіті будуть створені сприятливі зовнішні умови і всі “гострі питання” розв'яжуться самі собою. Але так не буває. Розв'язання одних проблем завжди породжує інші, не менш гострі, обумовлені зміною соціально-педагогічної ситуації в країні. Усвідомлення цієї думки повинно сформувати у педагогів психологічну готовність до постійного пошуку нових рішень в ситуації нестійкості, неозначеності і наростаючих загроз і викликів, що йдуть до нас з майбутнього: виробити “звичку передчуття” (А. Тоффлер). Така звичка передбачає здатність до прогностичного погляду на майбутнє, випереджаючого відображення дійсності на основі знань закономірності і тенденції в сучасній освіті і світі в цілому, прогнозування ймовірності настання тих чи інших подій, “виращування” нових форм життєдіяльності і вироблення нових стилів і нових форм поведінки, які відповідають в цілому соціокультурній ситуації, що склалася в суспільстві.

На засадах синергетичної парадигми можна оптимізувати й вирішення головного завдання сучасної освіти – формування особистості, яка змогла б краще поєднувати індивідуальні інтереси з усіма більш загальними соціальними потребами.

Теоретичною науковою школою є педагогічна наукова школа Л. В. Занкова, який висловив гіпотезу про різні шляхи впливу навчання на розвиток учнів і опрацював таку побудову навчального

процесу, щоб навчання йшло попереду розвитку. Було висунуто низку дидактичних принципів, які склали концептуальну основу системи початкового навчання – широко відомої сьогодні “системи розвивального навчання” Л. В. Занкова.

Однак, незважаючи на продуктивність системи розвиваючого навчання Л.В. Занкова для всіх етапів процесу навчання, до сьогодні вона недостатньо застосовується в шкільній практиці. В 60-70-ті роки спроби її впровадження в масову шкільну практику не дали очікуваних результатів, оскільки учителі виявилися нездатними забезпечити нові програми відповідними технологіями. Орієнтація школи в кінці 80-х – на початку 90-х років на особистісно орієнтоване навчання привела до відродження інтересу педагогів до дидактичної системи Л.В. Занкова. Але, як показала шкільна практика, запропоновані Л. В. Занковим дидактичні принципи використовуються школою лише частково.

В Україні особливо добре зарекомендувала себе теоретична школа мистецької освіти, започаткована О.П. Рудницькою, яка обґрунтувала важливість дослідження фундаментальних методологічних, теоретичних та методичних засад мистецької освіти. Центральною науковою ідеєю школи стало обґрунтування культуровідповідності та особистісної спрямованості змісту, форм і методів мистецької освіти, шляхів реалізації культурологічного та інтегративного підходів у навчанні мистецтву. О.П. Рудницькою було запропоновано ряд педагогічних ідей, які склали концептуальну основу методичної системи навчання мистецтву:

- мистецтво, впливаючи на емоційну, інтелектуальну та моральну сфери дитини, підлітка чи юнака, забезпечує середовище для особистісного вираження потреб людини, виступає засобом самопізнання, розвиває здатність до творчого мислення;

- міжсенсорні асоціації, синестезія уможливають інтеграцію мистецтв, що має стати основою мистецької освіти;

- необхідність усвідомлення діалогічної природи мистецтва, діалектичної єдності емоційного й раціонального; не просто знання мистецтва, а розуміння його мови, змісту, символіки і сенсів; перехід від засвоєння інформації про мистецтво до розвитку світоглядної позиції людини;

- важливість формування загальної професійної культури, естетичного світогляду, педагогічної майстерності майбутніх фахівців засобами мистецтва.

Тип наукової школи може визначатися широтою досліджуваної предметної галузі. У школі “вузького” профілю всі члени школи працюють над загальною проблемою в тому напрямку, що його визначив лідер школи. До цього типу наукових шкіл можна віднести школу професора Р.С. Гуревича з дослідження інформаційно-телекомунікаційних технологій в освіті. Учасники школи виходять із запропонованої керівником концепції,

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

що інформаційно-телекомунікаційна технологія – це комп'ютерна технологія, яка базується на використанні певної формалізованої моделі змісту, що представлена педагогічними програмними засобами, записаними в пам'ять комп'ютера, і можливостями телекомунікаційних мереж. Інформаційно-телекомунікаційне навчання, забезпечуючи розвиток у кожного учня власної освітньої траєкторії, що пов'язано з появою необмежених можливостей для індивідуалізації та диференціації навчального процесу, не завжди вкладається в рамки класно-урочної системи.

Дослідження школи показали, що практична інформатизація навчальних закладів вимагає розв'язання багатьох складних проблем. Однією з найважливіших і найгостріших, окрім матеріальних і організаційних, є те, що значна частина педагогів налаштована проти впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій у навчальний процес. Це зумовлене суперечностями між колективними формами навчання, характерними для класно-урочної системи та індивідуалізацією навчання, стимульованого ПЕОМ. Інша проблема – ймовірно зменшення міжособистісних стосунків за рахунок розширеного звернення до позбавленої особистісних рис інформації.

У школі “широкого” профілю висувуються фундаментальні ідеї й існує кілька дослідницьких програм, що змінюють одна одну або співіснують. Тому учні школи не обмежені у виборі тем. Такою, наприклад, є наукова школа управління соціальними системами (в тому числі й освітніми), створена Л.Л.Товажнянським і О.Г.Романовським у Харківському політехнічному університеті “Харківська політехніка”. Проаналізувавши сутність і причини світової кризи інженерної освіти, вони запропонували дослідження можливих шляхів їх подолання. Зокрема, була теоретично обґрунтована необхідність переходу в організації професійної підготовки інженерів до концепції формування гуманітарно-технічної еліти.

Суть цієї концепції полягає в тому, що кожного інженера треба готувати не лише як професіонала, але й як високоморальну, культурну особистість, яка володіє необхідними гуманітарними знаннями й уміннями ефективного міжособистісного спілкування, зорієнтованого на інтереси людини і на вироблення особистої відповідальності за свої рішення не лише перед нинішнім, але й перед майбутніми поколіннями. Керівниками школи висунута гіпотеза про психолого-педагогічні аспекти формування загальної професійної культури й особистісних якостей фахівця постіндустріального суспільства. Гіпотеза передбачає реалізацію неперервної екологічної, інформаційної й економічної підготовки студентів, істотне посилення фундаментальної, психолого-педагогічної і управлінської підготовки й забезпечення її неперервності.

Тип наукової школи може визначатися за функціональним призначенням продукованих знань. Фундаментальні дослідження

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

наукових шкіл спрямовані на опрацювання і розвиток теоретичних концепцій, і їхні результати не завжди знаходять прямий вихід у практику. Звичайно, прикладні дослідження є логічним продовженням фундаментальних відносно яких вони мають допоміжний характер. Для педагогічної науки характерними є переважно практико-орієнтовані наукові школи.

Наукові школи, які ведуть прикладні дослідження, розв'язують значною мірою практичні завдання або теоретичні питання практичного спрямування. Такою, наприклад, є наукова школа О.І. Зільберштейна (яка всебічно досліджує теоретичні й практичні проблеми наочності в навчанні) чи школа В.О. Онищука (яка ґрунтовно досліджує проблеми уроку і є практико-орієнтованою, або прикладною).

Ефективною науковою школою серйозних прикладних досліджень теоретичного і практичного характеру зарекомендувала себе наукова школа з дослідження проблем педагогічної творчості й технологій у неперервній професійній освіті, започаткована членом-кореспондентом НАПН України С.О. Сисоєвою. Учасниками школи є понад 10 докторів і близько 50 кандидатів педагогічних наук. У роботі школи беруть участь науковці, викладачі вищої професійної школи Польщі. Опрацьована організатором школи С.О. Сисоєвою концепція дослідження передбачає широкий спектр проблем педагогічної творчості й технологій, які є науковими напрямками чи проблемами дослідження учасників школи: психолого-педагогічні закономірності формування творчої особистості педагога і формування методологічної культури педагога; світоглядні позиції вчителя; фундаменталізація педагогічної освіти; педагогічний ідеал вчителя; формування здатності педагога прогнозувати; емоційно переживати та оптимально вирішувати своєрідні проблемні ситуації шкільного життя; педагогічні засади організації професійної діяльності вчителя з розв'язання сучасних навчально-виховних завдань школи; критерії якісного становлення особистості вчителя; формування готовності майбутнього педагога до проектно-дослідницької діяльності; рефлексія як засіб розвитку педагогічної майстерності тощо.

Педагогічна творчість посідає особливе місце серед різних видів творчості, оскільки саме вона визначає вектори динамічного розвитку всіх творчих процесів людства. Носієм педагогічної творчості є вчитель, який стоїть біля витоків розвитку особистості кожної людини. Саме вчитель значною мірою супроводжує і надихає творчий розвиток учнів у найбільш сенситивні до педагогічного впливу періоди їх життя.

Педагогічна творчість вчителя виявляється у цілісному проектуванні педагогічного процесу, прогнозуванні його результатів, все ж таки, центральною ланкою педагогічної творчості є педагогічна взаємодія, в якій учитель і учень виступають суб'єктами творення навчального розвивального

середовища, формування пізнавальних інтересів і потреб учнів, вибору засобів їх досягнення, контролю та самоконтролю.

Наукова школа може характеризуватися формою організації, діяльності її членів. Для наукових шкіл характерним є колективний стиль роботи, коли мета кожного члена співпадає з метою всього колективу, навіть якщо дослідження членів школи, напряду не пов'язані формами організації спілкування і взаємодії в школах (різного роду семінари, які найчастіше носять неформальний характер).

Специфічною рисою наукової школи може служити характер зв'язків між поколіннями вчених. В однорівневих наукових школах існує одне покоління учнів, а коли учні стають самостійними і в них з'являються свої учні, то вони створюють власні наукові школи. Так, хоча в школі Л.С. Виготського було два покоління: "трійка" (Л.С. Виготський, А. Р. Лурія, О. М. Леонтьєв) і "п'ятірка" (А.В. Запорожець, Л.І.Божович, Р.Є. Левіна, Н.Г. Морозова і Л.С. Славина), – прямим науковим керівником був Л. С. Виготський. У подальшому, ставши самостійними вченими і діставши визнання, вони сформували власні наукові школи.

У багаторівневих наукових школах працюють одночасно два і більше поколінь учнів, об'єднаних засновником школи, а безпосереднє керівництво дослідниками-початківцями здійснюють старші й досвідчені члени школи. Такою багаторівневою науковою школою є школа методистів фізики, започаткована Ф.Н. Шведовим.

Наукова школа може характеризуватися ступенем інституалізації. Така школа є неформальним об'єднанням учених, яка в соціальному плані може бути ніяк не організованою, її члени можуть працювати не лише на різних кафедрах чи в різних відділах і лабораторіях, але й у різних організаціях і навіть у різних країнах, наприклад, створена польсько-українська наукова школа філософії педагогічної майстерності під керівництвом Генріка Беднарчика (Польща) і І.А. Зязюна (Україна).

Статус і положення членів школи визначаються не рівнем їхньої освіти, науковими ступенями і вченими званнями, а тим реальним внеском, який вони здійснюють у систему знань, що її розвиває школа. У той же час школа виступає як автономний науковий колектив, як єдине ціле, обумовлене спільністю предметного змісту праці і замкнутістю колективу співавторів.

Рівень формалізації наукової школи може бути різним і залежить від умов, у яких вона формувалася, особливостей її розвитку і ступеня визнання науковим співтовариством. За цими критеріями можна виділити неформальні об'єднання, гуртки, індустріальні школи (кафедри, лабораторії, інститути тощо). Відсутність якоїсь формальної організації є характерною, як правило, на початкових етапах становлення наукової школи.

Іноді об'єднання дослідників, пов'язане певною програмою, вважає себе єдиним цілим, розглядає себе як гурток, чим підкреслюється неформальність даного співтовариства, а то й

опозиція офіційним структурам. Так З. Фрейд заснував гурток, з якого згодом сформувалося психоаналітичне товариство і його відділи, розкидані по всіх країнах світу.

Інституальне оформлення наукова школа дістає, коли нова ідея і науковий напрям офіційно визнається більшістю вчених даного профілю. При цьому керівник школи має значний науковий авторитет, у зв'язку з чим дістає можливість працювати над проблемами, які його цікавлять у рамках науково-дослідних установ. Відомий український психолог Г.С. Костюк створив Інститут психології України і керував ним до кінця свого життя. Нині інститут входить до складу Національної академії педагогічних наук і носить ім'я Г.С. Костюка. О.Г. Романовський створив наукову школу дослідників психолого-педагогічних основ управління виробничими і соціальними системами в складі кафедри Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут". В.Р. Ільченко створила і керує науковою школою, яка досліджує проблеми інтеграції змісту шкільної освіти.

Наукові школи можна умовно класифікувати за рівнем локалізації на національні, локальні або регіональні. Найчастіше тут мова йде про дотримання певних наукових традицій. Як правило, мається на увазі наукова течія, яка виникла в окремій географічній точці й відрізняється підходами, проблемами і методами їх розв'язання від аналогічних у школах інших країн або регіонів.

Дещо проблематичним є визначення поняття "науково-педагогічна школа", оскільки воно залежить від того, що ми розуміємо під педагогічною діяльністю. Якщо мова йде про систему вищої освіти, можна говорити лише про співтовариства, які функціонують у рамках освітніх установ, поширивши це поняття на процес підготовки спеціалістів вищої кваліфікації в рамках аспірантури і докторантури або науково-дослідних організацій, які ведуть відповідну роботу.

Якщо ж педагогіка розуміється в даному контексті як процес передачі знань взагалі, тоді можна вести мову про науково-педагогічні школи стосовно до всіх вищих навчальних закладів і наукових установ. Здається, що найбільш доцільно було б використання поняття науково-педагогічної школи лише стосовно до наукових співтовариств вищих навчальних закладів, оскільки саме педагогічна діяльність є невід'ємною частиною виконуваної ними соціальної функції. У цілому ж науково-педагогічні школи можуть характеризуватися тими самими критеріями, що й наукові, з додатком показників, які характеризують їхню педагогічну складову.

Отже, система базових критеріїв визначення науково-педагогічної школи повинна, як мінімум, включати таке:

- створення навчальних матеріалів різного характеру, які дістали визнання на національному і регіональному рівнях і які повністю забезпечують навчальний процес з блоку навчальних



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

дисциплін, які становлять зміст освітнього процесу з певної спеціальності (спеціальностей);

- використання оригінальної або творчо адаптованої методики викладання (як загальнопедагогічної, так і спеціальної) з неодмінними елементами розвиваючого навчання і застосуванням сучасних засобів комунікації науковому співтовариству;

- ведення викладацької діяльності з блоку навчальних дисциплін, які становлять освітнє і змістове ядро програми певної спеціальності (спеціальностей) протягом терміну підготовки спеціаліста;

- рекрутування нових членів співтовариства, в тому числі й зі студентського контингенту свого вищого навчального закладу до закінчення підготовки першої хвилі спеціалістів вищої кваліфікації;

- проведення поряд з науково-практичними і науково-теоретичними конференціями різних заходів (регіонального, міжуніверситетського і вищого рангу), в тому числі постійно діючого внутрішньоуніверситетського чи внутрішньоінститутського семінару, переважно науково-методичного характеру, в ході яких реалізується функція тиражування педагогічних новацій.

Кожній науковій школі властива висока мотивація творчості, пов'язана в першу чергу з особистістю її керівника, а істотною ознакою науково-педагогічної школи є те, що вона одночасно реалізує функції ініціатора фундаментальних наукових ідей, їхнього поширення і захисту, а також підготовки вчених – кандидатів і докторів наук.

У зв'язку із зростанням захищених дисертацій відмічається зростання кількості наукових досліджень, що веде до “розмивання” наукових шкіл. Адже раніше при порівняно невеликих обсягах наукових праць в обмеженій кількості наукових шкіл практично кожне нове дослідження можна було віднести до конкретної наукової школи. Тепер же кожен новий доктор наук (а то й кандидат!) часто набирає собі учнів, створюючи ніби нову “наукову” школу. Такі доктори й кандидати без зайвої скромності й елементарного розуміння суті й значення наукових шкіл запевняють науковий світ, що ними створена не одна, а півдесятка наукових шкіл.

Правда, залишається невідомим, які ж фундаментальні проблеми розв'язують ці школи. Останнім часом в Україні побутує хибна думка, ніби науковець, підготувавши 5 або більше кандидатів наук, вже цим самим створив нову власну наукову школу. На жаль, це зовсім не так. Такий, лише кількісний показник, не може підтвердити реальну наявність наукової школи. Адже нерідко буває й так (особливо в психолого-педагогічних науках), що теми окремих дисертацій, виконані під керівництвом одного науковця, не завжди концептуально пов'язані з напрямом наукової школи консультанта чи керівника (якщо вона в нього є). А тим часом у цій складній справі необхідно враховувати сукупність якісних показників,

передусім, концептуальних, пов'язаних з продовженням наукового напрямку і розвитком ідей тієї чи іншої наукової школи.

При атестації вищого навчального закладу одним з найважливіших показників якості його діяльності Міністерство освіти й науки вважає кількість працюючих у цьому навчальному закладі кандидатів і особливо докторів наук, число функціонуючих наукових шкіл. Тому в ряді вищих навчальних закладів створена система “випікання” дипломованих спеціалістів вищої кваліфікації в достатній кількості, але якості неприпустимо низької.

Спроба з позицій кількісного пріоритету відповісти на питання, наприклад, про те, скільки академіків, докторів наук чи професорів мають бути приписані до наукової школи для її легітимізації, в кінцевому рахунку зведеться до дитсадівської дискусії (“три – це купа чи ні”) або, якщо трансформувати це питання для вчених мужів, - “співвідношення кількості, якості й міри”. Прикладом у цьому зв'язку може бути наукова школа дидактів С.Х.Чевдарова, стосовно якої сьогодні можна вжити означення “меташкола”. Однак, коли б у період діяльності С.Х.Чевдарова використовувалися нинішні формальні оцінки (кількість академіків, докторів наук, професорів, кількість опублікованих монографій тощо), С.Х.Чевдаров міг би й не відповідати вимогам ДАК України.

Ще більш проблематичною є відповідь на питання про порівнюваність різних критеріїв усередині пропонованої системи. Що є більш цінним і для офіційного визнання наукової школи – наявність у її складі академіка, двох докторів наук, професора, п'яти доцентів і у трьох аспірантів, що захистилися у своїй раді, чи 12 монографій загальним обсягом 60 друкованих аркушів, дві з яких видані за кордоном: одна в Росії, а друга – провінційним університетом Польщі?

Вважаю, що прийнятної відповіді й у даному випадку не існує. За відсутності незалежних процедур рецензування в умовах платності публікацій, коли в монографіях чи “ваківських” наукових журналах часто друкується все, що завгодно, аж до псевдо і лженаукового знання.

Сьогодні мало хто з учених відстежує світові тенденції розвитку досліджень у своїх галузях, що веде до розвитку маргінальних і типикових досліджень. Ніхто не дбає про опрацювання інтегрованих метрик при вивченні різних психолого-педагогічних процесів. Тому величезну кількість праць (у тому числі дисертаційних) у цій галузі не можна заставляти. Відсутня наступність, а отже, і комунікативний ефект від цих праць.

Однак усі перераховані вище недоліки системи кількісних критеріїв оцінювання діяльності наукових шкіл аж ніяк не означають, що від них треба повністю відмовитися. Неприйнятною, з нашої точки зору, є лише їх абсолютизація, а тим більше якесь відомче закріплення апаратними, переважно засобами. Останнє за всієї своєї простоти і ясності, призведе, як нам здається, лише до

появи чергової ілюстрації відомого закону Мерфі: на будь-яке складне питання є проста, ясна і зовсім неправильна відповідь.

Особливу стурбованість у зв'язку зі сказаним викликають спроби чиновників від освіти і науки провести ранжування вищих навчальних закладів. При ознайомленні з підготовленими чиновниками нормативними документами для проведення ранжування відразу кидається у вічі те, що творці нормативних документів користуються термінами, які є загальноприйнятими, наприклад, “науково-педагогічна школа”, “творча школа”, “науково-освітня школа”, “наукова школа – дослідницький колектив”, “наукова школа – науковий напрям” тощо. У цих же документах використовувався термін “еліта вищих навчальних закладів”, але не представлено ніяких критеріїв визначення змісту цього досить специфічного поняття.

Навряд чи доцільно впадати в іншу крайність, абсолютизуючи лише духовну складову поняття “наукова школа”. Безперечно, без духовної спільності, яка пов'яже членів наукової корпорації, без неповторної атмосфери, наукової творчості говорити про наявність наукової школи як такої не доводиться. На нашу думку, однак, саме поняття духовної спільності має як позитивний, так і негативний зміст з точки зору наукової школи. Власне, поява нових наукових шкіл нерідко відбувається саме через конфлікт усередині корпорації, коли новий напрям перестає ідентифікувати себе з традиційними поняттями, формами і методами діяльності. Природно, сюди не відносяться конфлікти, в основі яких лежать особистісні, меркантильні і їм подібні інтереси, а наукова сторона питання використовується як засіб їх маскування.

Разом з тим, духовна складова явища, яке розглядається, відірвана від форм матеріального втілення, сама по собі не створює феномена “наукової школи”. З непорушною необхідністю вона повинна знайти матеріальне вираження, а наше завдання в цьому випадку полягає в коректному визначенні мінімально необхідних форм її прояву.

Який же висновок можна зробити із сказаного? На наш погляд, доцільне опрацювання системи необхідних і достатніх критеріїв, які б свідчили про те, що якесь наукове співтовариство перейшло в новий якісний стан – “Наукову школу”. Принциповою відмінністю пропонованого нами підходу є те, що вибір кількісних критеріїв повинен відображати наявність духовної спільності, яка перетворює сукупність формалізованих складових у нове явище. Але щоб вибір виявився правильним, спробуємо сформулювати сутність ознаки “Наукової школи”.

Отже, передусім необхідна наявність ієрархічно структурованої вченої спільноти, яка самовідтворюється в часі й просторі і реалізує себе в традиційних для світової науки формах.

Але саме по собі це означення є і занадто загальним, і занадто теоретичним, тому здається необхідним розглянути зведені в нього ознаки як з точки зору їхніх кількісних, так і якісних

характеристик.

Поняття ієрархічно структурованого наукового співтовариства може мати як мінімум подвійне тлумачення. Найбільш поширеним є варіант, коли мова йде про зв'язок учителя й учнів, але можливий і інший, коли наявність такого зв'язку простежується між лідером (формальним / неформальним) і членами даної групи. Питання про кількість членів співтовариства залишається відкритим і навряд чи може розглядатися у відриві від результатів його діяльності.

Стійкість у часі також тісно пов'язана з результатами наукової діяльності та її тривалості. У порядку дискусії (як мінімальну величину) можна запропонувати період, який дещо перевищує природний цикл відтворення наукового (науково-педагогічного) співтовариства і тяжіє до часового проміжку, необхідного для підготовки в рамках цього співтовариства кваліфікаційних праць (5-10 років). Для науково-педагогічної школи може бути прийнятним час становлення системи підготовки спеціалістів з нових спеціальностей (близько шести років) і початку самовідтворення силами своїх же студентів (ще кілька років).

Проблематичним у даному контексті є визнання статусу науково-педагогічної школи за групою вчених, що перейшли на роботу в іншу установу (регіон, країну). У цілому відповідаючи критеріям наукової школи, вони не відповідають вимогам, які ставляться до школи науково-педагогічної: в нашому варіанті принципово значущим є цикл підготовки спеціалістів, пов'язаний із завершенням ними повного курсу навчання і початком самовідтворення співтовариства.

До переліку пропонованих критеріїв ми навмисне не включили (як безумовну) вимогу наявності територіальної спільності. Безперечно, що, хоча в більшості випадків така спільність є, у зв'язку з розвитком засобів електронних комунікацій, цей показник виявляє певну тенденцію перетворення у факультативний. Разом з тим, подібно до того, як комп'ютерна обробка інформації навряд чи зуміє (принаймні, в оглянутому майбутньому) витіснити роботу з паперовими носіями, так і сучасні засоби зв'язку, навіть у режимі on-line або інтернет-конференції, не замінять унікальності безпосереднього особистісного спілкування вчених.

Ще одним аргументом на користь сказаного є й те, що в рамках наукової школи, безперечно, зберігається зв'язок між ідеями її засновників, що вже перейшли в інший світ, і їхніми учнями. У даному випадку питання про особисті контакти переходить у сферу виключно індивідуальних відчуттів духовного зв'язку.

Отже, йдеться в цьому випадку про такі критерії:

- 1) Захист докторських дисертацій з напрямів і тематики, складеної засновниками наукової школи (не менше 3);
- 2) Захист кандидатських дисертацій з напрямів і

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

тематики, закладеної засновниками школи і першою хвилею дослідників (не менше 10);

3) Наявність відкриттів, зроблених науковими колективами або дослідниками;

4) Публікація монографій з напрямів і тематики діяльності наукового колективу (не менше 5 в загальнонаціональних видавництвах);

5) Створення на базі наукової школи науково-виробничих структур, які успішно функціонують або розвиваються у загальнонаціональному або міждержавному масштабі;

6) Опрацювання і виведення на загальнонаціональний і світовий ринки виробів, обладнання, технологій тощо.

Ще однією, значущою, для даної сфери обставиною, є необхідність певної професійної педагогічної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу. Далеко не зайвим (ми ні в якому разі не зазіхаємо в цьому випадку на унікальність кожного педагогічного колективу) міг би стати регіональний стандарт педагогічної підготовки спеціаліста вищої кваліфікації, який включав би в себе блок педагогічної спеціалізації, яка визначається кожним вищим навчальним закладом самостійно (аж до підготовки “штучного” викладача).

Широке зацікавлене обговорення науковою громадськістю такого специфічного явища, яким є наукова чи науково-педагогічна школа, основних критеріїв її означення, її функцій, принципів класифікації є надзвичайно важливим завданням, оскільки сприятиме не лише виробленню єдиного методологічного підходу до розуміння поняття “наукова школа”, але й виключенню кон’юктурної, формальної адміністративної творчості в цій сфері як способу проходження державного контролю.

Дискусійним залишається питання і про введення наукових шкіл у число оцінюваних показників діяльності вищого навчального закладу. З одного боку, наявність таких шкіл, безперечно, свідчить про достатньо високий рівень розвитку навчального закладу, але, з другого, – стимулює формалізм. І все-таки автор цілком схильється до використання цього показника за умови широкого обговорення відповідних критеріїв означення самого поняття “наукова школа”, а також проведення дослідження, що ґрунтується на масштабній вибірці даних, у якій повинні бути представлені всі категорії вищих навчальних закладів України.

Разом з тим вважаємо, що рішення, які приймаються шляхом голого адміністрування, що ведуть до посилення диференціації вищих навчальних закладів, диспропорцій у їхньому бюджетному фінансуванні не лише не покращать ситуацію, але й остаточно девальвують поняття “наукової (науково-педагогічної) школи”, призведуть до погіршення творчих стосунків усередині такої специфічної соціальної групи, якою є науково-педагогічне співтовариство.

### **Література**

1. Школы в науке: сборник / под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Креба, Г. Штейнера. – М., 1977. – 276 с.
2. Социально-психологические проблемы науки: сборник / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1973. – 198 с.
3. Тарасов Л.В. Возможность совершенствования языка и стиля школьных учебников по физике, химии и биологии / Л.В. Тарасов // Проблемы школьного учебника. – Вып. 18. – М.: Просвещение, 1988. – 318 с.
4. Ланге К.А. Научные школы и научные коллективы / К.А. Ланге // X съезд Всесоюзного физиологического общества им. И. П. Павлова. – Л., 1970. – Т. 2. – 265 с.
5. Свідзинський А.В. Синергетична концепція культури. – Луцьк: ВАТ "Волинська обласна друкарня", 2009. – 696 с.

**Семен Гончаренко**

### **Проблема научных школ в педагогике**

**Аннотация.** В статье проанализирована проблема научных школ в педагогике. Детализирован научно-терминологический аппарат исследования. Охарактеризована типология научных школ, а также изложены особенности некоторых научных, научно-педагогических школ. Предложены критерии оценивания деятельности научно-педагогических школ.

**Ключевые слова:** наука, научная школа, научно-педагогическая школа, критерии оценивания.

**Semen Honcharenko**

### **The problem of scientific schools in pedagogy**

**Summary.** The article analyzes the problem of scientific schools in pedagogy. The scientific terminology research apparatus is detailed. The typology of scientific schools is characterized, and the peculiarities of some scientific and scientific-pedagogical schools are presented. Evaluation criteria for scientific and pedagogical schools' activity are proposed.

**Key words:** science, scientific school, scientific and pedagogical school, the evaluation criteria.